

訓育過程の組織方法論（その2）：訓育過程における矛盾とその教育的指導

著者	山本 敏郎
雑誌名	広島大学教育学部紀要．第1部
巻	32
ページ	83-92
発行年	1984-03-30
URL	http://hdl.handle.net/2297/9536

訓育過程の組織方法論 (その2)

— 訓育過程における矛盾とその教育的指導 —

山 本 敏 郎
(1983年10月1日受理)

Methodik der Organisierung des Erziehungsprozesses (Teil 2)
— Die pädagogische Führung durch die Widersprüche im Erziehungsprozeß —

Toshiro Yamamoto

Diese Abhandlung befaßt sich mit dem Entwicklung der Persönlichkeit im Erziehungsprozeß in Hinblick auf die Widersprüche. In den inneren Widersprüchen, die aus den äußeren hervorgehen, ist die Triebkraft der Persönlichkeitsentwicklung zu sehen. Sie vollzieht sich auf der Grundlage von widersprüchen, die von Erzieher gesetzt, genutzt und gelenkt werden.

Die pädagogische Führung der Tätigkeit durch Widersprüche vollzieht sich durch das Setzen und Lösen von Widersprüchen. In der vielseitigen Tätigkeit werden Erfahrungen gesammelt, werden die heranwachsenden Generationen an die materiellen und geistigen Werte herangeführt. Der Umgang mit anderen schafft ebenso wie Tätigkeit das notwendige Milieu für die Formung von Persönlichkeitseigenschaften. In wissenschaftlichen Untersuchungen, die der Tätigkeit und der Lebensweise des Kollektivs gewidmet sind, wird eine Gesetzmäßigkeit des Erziehungsprozesses aufgedeckt. Sie lautet: Je besser und zweckmäßiger die für die Gesellschaft nutzbringende Tätigkeit der Schüler organisiert ist und je vernünftiger sich die Beziehungen der Schüler untereinander gestalten, um so größer ist der Effekt, den man bei der Formung der Persönlichkeit im Erziehungsprozeß erwarten kann.

Die Gruppe ist der soziale Ort der Kooperation (der Tätigkeit und des Umgangs). Das Kollektiv ist eine gut integrierte Gruppe. Wir unterscheiden zwischen direkter und indirekter Führung. Ist ein Kollektiv noch wenig gefestigt, so ist es notwendig, direkt zu führen. Hat sich dagegen ein arbeitsfähiger Kern herausgebildet, so wird der Erzieher von der indirekten Führung Gebrauch machen. Die wichtigste Form der indirekten Führung ist die parallele pädagogische Einwirkung. Der Erzieher stellt seine Forderungen, gibt seine Anregungen an die Organe des Kollektivs (Erzieher-Kollektiv-Zu-Erziehender). Die indirekte Führung ist eine Form der Selbsterziehung. Indem der Schüler die persönliche Bedeutsamkeit der Aufgaben und Forderungen des Kollektivs erkennt und akzeptiert, wird er in die Lage versetzt, bewußt an seiner eigenen Entwicklung zu arbeiten.

は じ め に

人間とその人格は社会的・歴史的に決定されているということが、諸科学の研究のなかで明らかにされてきている。これにもとづけば教育学にとっては人格・集団の発達・発展の法則、訓育過程の合法則性を解明することが不可欠の課題となってくる。教育の目的は子どもの人格を発達させることにあり、彼の活動はこ

の目標を達成するようなし方で組織され構成される。したがって、教師は彼らの活動を目標志向的に指導しなければならない。そういう意味では教育の法則とは「指導の法則」である。

また、教師の指導は子どもの活動と弁証法的に統一されている。子どもの活動は一定の社会的・個人的条件に規定されている。よって指導するさいには、彼らがどのような人格特性をもちあわせているかというこ

とから出発しなければならない。そういう意味では教育の法則とは「発達法則」である。

パウル・クリンペル (P. Klimpel) は教育における法則を説明するために①活動、②教育と生活の結合、③人格の総体的把握、④矛盾、⑤前進と定着、⑥集団、⑦教育的指導と自己訓育という観点をあげている。¹⁾ 人格発達を科学的に把握するには、発達の原動力・源泉が(内的)矛盾である(コスチューク)というテーゼは重要である。矛盾をどう捉えるかについては、①矛盾が発展の原動力である、②発展の原動力は矛盾ではなくて矛盾の克服が原動力である、③矛盾は発展を妨げるものであり発展の原動力は統一である、④矛盾には発展を促すものと妨げるものとがある、という見解もあり、いまだ論争中の問題でもある。論争中であるとはいえ、子どもは矛盾にみちた社会的諸関係のなかで生活しており、子ども自身も矛盾にみちた存在である。よって、子どもの発達にとって矛盾のもつ意味を明らかにすることは重要な課題である。

本論文では主としてクリンペルの所論に依拠しながら、人格発達における矛盾の構造と子どもの能動的自己活動、集団活動による矛盾の克服に焦点をあてて、指導原則を明らかにしたい。

Ⅰ 訓育過程における矛盾の本質

1. 人格発達における矛盾の構造

人格および人格の発達を、素質に刻みこまれた「プログラム」に還元したり、人間を彼とは無関係に自然に中味が一杯になる「中味のない器」と把握したりする見解にたいし、人格は外界・外的諸条件と相互に作用しあう「内的諸条件の総体」であり、人格の発達は内的矛盾によってひきおこされる「自己運動」である、という見解は今日ではかなり一般的となってきた。

この見解を確立するにあたり重要な役割を果たしたのはゲ・エス・コスチューク (G. S. Kostjuk) である。1936年の「児童学批判」は発達を教育に依存しないものとみる宿命論の見解にたいしては正当な批判ではあったが、これを教条主義的に受けとる傾向も同時に存在し、子ども研究が立ちおくれ「教育万能論」がはびこるようになった。コスチュークは人格発達にたいする教育の主導的役割を認めつつも、環境と教育は子どもの発達の不可欠な条件であり、子どもの発達の源泉・原動力は彼に固有の、また彼の生活、活動、まわりの環境と彼との相互関係のなかに生じた内的矛盾であるという見解を提出したのである。²⁾ この見解によって、人間の発達を超現実的・非物質的な力の作用のあらわれとみなしたり、減少・増大、反復とみなし

たりする見解とは逆に、発達を内的矛盾によってひきおこされる「自己運動」と捉えることが強調された。

ところで、人格発達における矛盾の構造を明らかにするためには、矛盾は人間と環境との関係で生じるのか、人格諸特性間の関係で生じるのかによって区別されなければならない。つまり、外的矛盾と内的矛盾である。内的矛盾は一定のシステム内部に生じ、そのシステムの本質と発展を規定する。外的矛盾はシステムとその周囲との間に生じる。人格発達は外的矛盾から転化した内的矛盾に規定されるのである。

教師や集団の要求と生徒の能力や技能との間の矛盾は外的矛盾である。だが、生徒がその要求を無視したり、困難さゆえに要求を回避したりすることもある。逆に、生徒が教師や集団の要求を受けとめてそれを彼の行動の尺度にすると、外的矛盾は内的矛盾に転化するのである。つまり、外的矛盾は外からの要求を満たそうとする意志とそのためには不十分である習熟との矛盾、達成しようとする構えと達成能力との矛盾として人格内部に反映されるのである。したがって、人格発達にかかわっては外的矛盾と内的矛盾には、次のような関係がみられる。³⁾

第一に、外的矛盾が内的矛盾に転化するのには、外的矛盾が当人にとって意味あるときだけである。よって、あらゆる外的矛盾が内的矛盾に転化するわけではない。

第二に、外的矛盾を土台として内的矛盾が生じるが、このことは外的矛盾の性格と個々人の内的諸条件の構造や傾向に依存している。

実際には、一つの矛盾が働いているのではなく、諸矛盾の複合体が存在し働いているのである。あれこれの矛盾は一樣に働いているのではなく、ある矛盾が複合体のなかで前面におしだしているのである。たとえば、漢字の書き取りの場合、教師は当然正しく筆記することを要求する。この要求は外的矛盾の性格をもっている。ほかにも学級や班の要求、親の期待もある。こうした外的矛盾と関連して、正しく筆記しようとする意志と漢字の習熟との矛盾、学級における社会的名声の保持と失敗への不安との矛盾、教師や両親を喜ばせたいという願いとうまくいかどうかわからないこととの矛盾、正しく書けたらという期待とうまく書けなかったかもしれないという不安との矛盾等が人格の内部に複合体として存在するのである。そのさい生徒が仲間に「間違わずに書く」と約束している場合には、名誉を得たいという欲求と失敗への不安との矛盾が支配的になる。この支配的矛盾が主要矛盾であり、他の矛盾は副次的矛盾である。よって矛盾の構造は外的矛盾と内的矛盾との関係、内的諸矛盾間の連関

に規定されているのである。

あらゆる場面に矛盾はある。教師は要求することで矛盾を定立し、それを止揚させる。そのさい、教師は外的矛盾を土台にして内的矛盾をいかにつくりだすかということを考えなければならない。というのも、すでに述べたように外的矛盾がそのまま内的矛盾になるわけではないからである。子どもたちは要求＝外的矛盾を無視したり、聞き逃したり、回避したり、代償を求めたりもすれば、要求に反発したり、故意に拒否したりもする。教師の要求にたいして、子どもたちは何が要求されているのか（目標定位）、要求は達成できるものかどうか（達成力）、要求されていることは重要なことかどうか（動機）という視角から見ているのである。したがって、問題となるのは、いかにして要求を承認させ、それを彼ら自身の要求に転化するように指導するか、ということである。クリンベルはそのためには要求が次のような条件をみたすべきだと述べる。⁴⁾

第一に、要求が提出される仕方である。「子どもたちがみなさんに譲歩し、みなさんが望むとおりにかれらが行動するようにするためには、決然としていて、くじけない、譲らない要求を表明するだけで十分なことが、きわめてたびたびありますし、また大多数のばあい、そういうものであります。かれらの側には、ある程度の感受力があり、また、みなさんの方が正しいというある程度の意識があるのであります。」⁵⁾教師は断固として立ち現われなければならないし、要求をさいごまで貫かなければならないのである。

第二に、要求の論理である。「わたしは自分が論理を欠いていやしないか心配であります。わたしは自分ひとりのために次のような定理をつくりました。わたしはなにを要求してよいか、正しいか正しくないか、自分で確信がもてないようなときには、自分は何にもわかっていないというようすをみせました。わたしは、わたしが正しいということが自分にも明白になり、健康な考えをもってすべての人にも明瞭になるまで待っていました。……自分の意志を勝手に発動させて集団の目には頑固者とみられるような教育者は、集団が理解していないことを要求するものであって、そういう人は勝利をうることはできないであります。」⁶⁾要求はつねにきわめて明白な真理でなくてはならないのである。

第三に、要求と子どもの発達水準との一致である。要求したことと、これまでに達成したことの差は子どもが担えるものでなければならない。差が大きすぎれば子どもは解決する自信を失ったり、避けたり、あきらめたり、反発したりする。逆に差が小さすぎれば、

退屈さのあまり要求されたこと以外に目を向けたりする。要求はつねに上位の達成境界（Leistungsgrenze）へと向けられなければならないのである。

第四には、動機づけである。要求が子どもをひきつける魅力をもっていない場合には、その他必要な手段を講じて、衝激を与えなければならないのである。

2. 訓育過程の矛盾的性格

訓育過程においては社会的なもの、心理学的なもの、教育的なものが統一されている。訓育過程の社会的意義は、この過程で子ども・青年が道徳・労働・芸術・科学等の領域での社会的価値を伝達されるという点にある。教師と生徒が訓育過程において、社会的文化と民族の精神的価値をわがものとしようとすればするほど、訓育過程は時代の社会的要求と一致するのである。しかし、訓育過程の中心にあるのは、成長世代の、発達しつつある人間の人格である。訓育過程の社会的意義を実現するためには、人間についての心理学的精通、人格発達の合法則性の知識、年齢特性の洞察、個性的なものと典型的なものの知識、ひとりひとりの人格の発達の見とおしの洞察は不可欠である。訓育過程における諸手段の選択、活動の組織、指導はこれらを基礎に行われるのである。

また、訓育過程は複合的である。その困難さは、とりわけ人間はだれもが個人的特殊性をもった個別存在である、という点にある。よって、子どもたちの人格を「平均的人格」へと方向づけるのは誤りである。こういう子どもの個人的特殊性、彼の感情・意欲、彼の認識能力、行動の動機、彼が満たそうとする欲求は内的要因として外からのあらゆる影響を屈折させるのである。訓育過程の複合性は、その結果が学習過程に比べてそれほどはっきりとはみえにくく、あまりはやくあらわれない、という点にもある。一定の知識を習得させるためには、それに応じた段階、すじ道をふめばよいが、教育意図にかなった行動があらわれるまでには、それにふさわしい人格特性が形成されるための時間を要する。その時間が経過する間には、肯定的なものもあらわれれば、否定的なものもあらわれたりする。人格は多くの影響にさらされているのであり、肯定的経験だけでなく、否定的経験をも獲得するのである。

結局、訓育過程の複合性は人格形成の全過程がダイナミックで、運動的で、変化にとんでいるという点にある。同一の手段がある子どもには強力に作用し、ある子どもにはほとんど作用しないということもある。訓育手段の成否は多くの外的要因、内的要因ならびにそれらの相互関係、場所、時間、子どもの心理にも影

響されるのである。訓育過程が複合的だというのは、それが弁証法的な性格をもっているということである。

こうした訓育過程の弁証法はその矛盾性にあらわれるのであり、子どもの人格発達における諸矛盾もこの過程で生じるのである。訓育過程にあらわれる矛盾をゲ・イ・シチューキナ (G. I. Stschukina) は次のように整理している。⁷⁾

第一には、子どもが解決しなければならない新しい社会的に重要な諸課題と、彼がこれまでに身につけてきた行動様式、行動動機との矛盾である。

第二には、外からの要求と子ども自身の志向性、内の欲求との矛盾である。

第三には、目標志向的、意図的な教育作用とそれに反する自然発生的な作用との矛盾である。

これらの諸矛盾を克服するには、訓育過程における矛盾の本質が何かということを解明しなければならない。訓育過程における矛盾の本質を明らかにするには、矛盾の克服を確かなものとする矛盾に注目しなければならない。クリンペルはこの視点から「達成意志と達成能力との矛盾」を「基本矛盾」と考えている。⁸⁾

子どもは彼がこれまでに習得した知識・技能・行動様式と彼の力ではなしとげることのできない新しい課題との矛盾を体験する。新しい課題を達成しようとする意志が優勢であれば、子どもは積極的に課題にとりくむ。だが、自分の知識・技能が不十分だという感覚が優勢であれば、子どもは課題を達成しようとはしない。ここで重要なのはいかにして生徒の達成意志を強くするかであり、そのさいには以下の点を考慮しなければならない。⁹⁾

第一に、子どもにつねに目標を意識させることである。子どもは彼の行動を目標とてらして考えるからである。

第二に、子どもにいかなるすじ道をたどって、いかなる方法・手段を用いて目標を達成するのかを考えさせる。

第三に、子どもに彼がすでに同じような課題を成功裏に達成したことがあるという体験をよびおこす。

第四に、子どもに彼がうまく使いこなせる方策・方法を用いさせる。

第五に、子どもに教師や仲間の援助を要請してもよいということを意識させる。

第六に、動機をくり返し活性化させる。

こうした処置をとおして、子どもたちに課題を達成しようとする意志とその確信が発達するのである。しかし、矛盾の側面が優位になり、子どもの達成意志が高揚したとしても、それで満足できるわけではない。課題解決の過程では、あらかじめ予期することの不可

能な困難が生じることもある。子どもたちは選択した方策、方法が目的にならなかったり、予期せぬ問題にぶつかったりする。こういう事象は達成意志を減退させたり、矛盾の他の側面を前面におしだしたりする。その場合でも、教師は行動目標を新たに提起したり、方策・方法を再考させたり、困難の原因、別の解決策を示すなどして達成意志を保持し高揚させなければならないのである。

また、学級や班も内的矛盾に作用を及ぼす。集団の世論にあらわれる目標達成や行為・行動についての要求水準も子どもたちの達成意志を強くしたり弱くしたりする。集団が発展し、要求水準が高ければ、不注意で無関心な子どもや達成水準の低い子どもは集団から注意され、援助され、責任を追求される。一方、集団の発展段階が低くて「規律やぶり」にも平然としているような学級では、ひとりひとりの達成意志への刺激はほとんど生まれない。したがって、教師は学級における社会的諸関係とそれが及ぼす矛盾構造への作用を考慮し、指導過程に位置づけなくてはならない。

Ⅱ 媒介的指導の論理

1. 活動と人格発達

これまで、人格発達にたいする矛盾、とりわけ内的矛盾の意義、外的矛盾を内的矛盾に転化させる要求の条件、内的矛盾を克服させる指導の様式、訓育過程のもつ矛盾的性格について述べてきたが、教育という領域において矛盾を問題にする場合には、対立する二つの極の間を媒介するという問題が重要な意味をもっている。対立物の媒介というときに理解しなければならないのは、対立物の統一、相互作用、闘争が「媒介する節」を必要とするということである。たとえば、人間と環境は矛盾する二つの極として対立しているが、人間と環境は活動・生産労働によって媒介されているのである。矛盾は対立する二つの極だけではなく、媒介項を含んだ「三項関連」なのである。媒介項を土台として矛盾は作用し、二つの極は関係しあっているのである。媒介するということは軽視すべきことでも、副次的なことでもない。媒介するということは対立物の関係に本質的機能を与えることなのである。

訓育過程における一般的媒介項は教師によって組織された子どもの活動である。人間は一面では、肉体という有機体をもった自然的存在であり、それを維持するために彼の外部にある自然と結びついている。そして自然から働きかけられ、制約されているという意味では対象的存在である。また、一面では人間は自然に働きかえす自然的諸力をもって対象に働きかける活動

的な自然的存在である。自然から働きかけられ、自然に働きかえすなかで、人間は彼自身の「本質諸力」を自然に対象化しながら、自然を人間的・社会的環境へと変更し、そこにこめられた「本質諸力」をはぎとり、自分の能力として非対象化（習得）するのである。こうした「対象化」と「非対象化」との弁証法的運動の過程で人格は形成されていく。ア・エヌ・レオンチェフ（A. N. Leontjew）は次のように述べている。「動物もその活動をとおして環境に適応する。しかし、そのさい動物は系統発生的発達の結果をわがものとすることは決してない。動物にあってはこの獲得物が自然的、生得的な諸特性のなかに与えられているのにたいし、人間にあってはその諸成果が彼の環境の客観的現象のなかに課せられている。この諸成果を彼の個体発生的発達のなかで実現するためには、それらをわがものとしなければならない。すなわち、こうした不断に能動的な過程によってのみ、個人は、人類の社会的・歴史的発展から得られた、そしてまた客観的に対象的形態となっている真の人間の本質、その諸特性、諸能力を実現することができるようになるのである。」¹⁰⁾

そういう意味では、活動によって生じた内的矛盾を克服しようとする活動が人格発達の原動力であり、人間の対象の世界（人間の環境）が人格発達の源泉である。¹¹⁾ だから「人格形成の基本法則は社会的（そして自然的）環境に対象化された人間の本質諸力の内化の法則。」¹²⁾ ということもできるのである。

活動が能動的であればあるほど人格は発達する。能動性は人間の個体発生的発達の中心概念であり、ハンス・ヒープシュ（H. Hiebsch）は次の三つのアスペクトでこれを捉えている。

第一のアスペクトは、質料交換としての能動性である。すなわち、外的システム（環境）からの働きかけにたいする有機体の反応である。外からの刺激は内的システム（有機体＝器官のシステム）のなかに緊張状態をひきおこし、それが内的システムの運動をよびおこすことによって、有機体としての人間は環境と対立するのである。

第二のアスペクトは、現存在を保持する目的の下での環境の意識的・目標志向的変更としての能動性であり、労働・学習・遊びという活動形態にあらわれる。

第三のアスペクトは、理論的・認識的活動としての能動性である。

この三つのアスペクトは互いに相対的独自性を保ちながらも統一されており、その点に発達における「発生的連続」をみることができる。生後1ヵ月では第一のアスペクトでの能動性が支配的である。ひきつづき遊びという形態で第二のアスペクトでの能動性があ

らわれる。そして言語を習得し、社会環境からの人間の本質諸力の習得を目標志向的に調整しながら理論的活動が生じてくるのである。

能動性と人格形成との関連は、とりわけ環境の目標志向的変更にあらわれる。そして次のような経過をたどって、人格は活動のなかで発達していく。人間は環境との相互作用から生じる欲求・興味・観念を土台として、目標を定め、記憶・想像力・思考力を基礎に期待すべき活動の結果を表象することができる。その次に人間は達成すべき目標にふさわしい手段とすじ道を考える。つまり、活動の経過を自分の頭のなかで先取りするのである。正しいすじ道を見つけるために必要なのは、一定の経験と活動の経過をよく考えることであり、この能力は活動そのもののなかで発達する。活動を目標や計画されたすじ道とに応じて行うためには、道具と器具、機械と装置を使う一定の習熟と技術が要求される。この習熟と技術も活動のなかでしだいに完全なものへと発展するのである。実際に活動するさいには、はじめに考えた手段とすじ道の正しさを確かめなければならない。正しいということは同時に知識と技能が正しいということでもある。期待どおりの結果でなければ、手段とすじ道は再考され、新しい知識と技能が獲得されなければならない。そしてさいごには、活動の成果を目標にてらして点検すること、つまり、用いた手段、方法が効果的であったかどうかを確かめられなければならない。

以上のことから考えて、社会的存在としての人間にとって、彼とその人格発達の基礎となるのは「それによって人間が環境を習得し変革する活動」¹⁴⁾である。つまり「人間とその人格は、活動のなかで活動をとおして発達するのである。」¹⁵⁾

矛盾の媒介項としての活動を組織すること、すなわち、媒介的指導の本質は「平行的教育作用」である。「……子どもたちの活動は、それを引き起こし条件づけている直接的な生活要求を充足すること以外に、同時に、いわば『平行的』に、教育的機能をも、遂行する。」¹⁶⁾つまり、学習、労働、日常生活、遊び等々の活動の過程と、そこに引き入れられた子どもたちの身体的・精神的諸力の訓練の結果としてこの諸力は発達し、同時にその活動の内容と性格に応じた知識、能力、習熟、習慣、見解が陶冶され、全体としての人格が形成されるというわけである。子どもの活動と彼の能力発達、人格形成が「平行」しているのである。¹⁷⁾ 子どもたちの活動は彼の自然的諸能力を発達させ、人間的資質を形成する最も重要な手段なのである。

2. 集団における人格発達

ここまで活動と人格発達との関連について述べてきた。活動はその対象によって区別すれば「対事物の活動」と「対人間の活動」とに区別される。言語の厳密な意味では前者を活動、後者を交通、または交流(общение, Umgang)と呼ぶ。両者の関係については論争もあるが、¹⁸⁾ いずれにせよ、交通の意義は軽視されていいものではない。ア・エヌ・レオンチェフもいうように「交通 — 最初の外的形式をとった交通、人間の共同活動の一側面としての交通、つまり『直接的集団性』の形式における交通、また、内的な、内面化された形式をとった交通 — は、人類の歴史的発展の諸成果を個人が習得する過程にとって、不可欠の人間にのみ固有の条件である。」¹⁹⁾

他人との交通は人格を豊かにする。交通のなかで人間は彼の活動と行為の原型を見出すのである。他人と共同で活動することをとおして、個人と個人との間に交通が生じ、人格の発達にとって重要な影響力をもつ人間関係がうちたてられる。この人間と人間との関係は、相互依存の関係、相互責任の関係、指導と服従の関係であり、また、他人にたいする愛情、友情、親しさ等々の道徳的関係をもつくりだす。こうした関係とは「一般にはそれ自身のためにあるのではなく、課題および共同の合目的に組織された活動を実現するためにあるのである。」²⁰⁾

シチューキナは活動と交通に関する諸研究から、訓育過程の合法則性を「生徒の社会的に有用な活動が、すぐれてしかも合目的に組織されればされるほど、そして生徒相互の関係が合理的に構成されればされるほど、訓育過程における人格形成にとって、期待する効果が大きくなる。」²¹⁾と定式化しているのである。

さて、活動の場、交通の基本形態は集団である。集団とは、その構成員が共同でとりくむ目標をもち、それを達成するために共同活動において能動的コミュニケーションをとり結んでいる人間の集まりであり、また分化、機構化し、価値実現へと方向づけられている。価値実現とはとりもなおさず民主的価値の実現である。つまり、集団は民主的集団へと発展していくのである。²²⁾

集団が民主的集団へと発展する、ということを正しく捉えるためには、集団の存在様式が運動であることを認識しなければならない。集団の運動は目標や課題の設定によって生じるのであり、集団は課題を解決しようとする集団の活動を集団発展の原動力として発展をとげるのである。

ところで、集団の発展を考えるには、民主的集団を次の三つの側面から把握する必要がある。²³⁾

第一に集団は何よりもまず思想的に統一されていないなければならない。いわば思想的共同体としての集団である。集団の構成員は思想的統一を基盤として集団のために力を発揮する。したがって、集団の発展は相互の思想交流、綿密な討論、個々人の構えの確認なしに考えることはできない。異なる意見がたたかわされる場合、思想的に進んだ者とおくれた者が討論することによって、集団の一員だという認識が発達する。「進んでいる」とか「おくられている」というのは絶対的価値ではなく、つねに一定の具体的な状況と関連しており、あることにおいては「進んでいる者」が他のことでは「おくられている」ということもありうる。集団が民主的ならば、同一人物が他の人間にいつも影響を及ぼすという一方通行的な作用はない。民主的集団においては全員が自らの位置と役割について、自己意識をもっているのである。

第二に集団は達成共同体である。ここで重要なのは協働(Kooperation)という概念である。集団においては活動は協働という形態をとる。「具体的な協働、すなわち、共通の共同的な、社会的に必要であり重要でもある目標にむけた活動のなかで、自然ならびに自己自身を変革する生産的能動性と社会的決定性という最も普遍的で、基本的な人間の本質規定ができるのである。」²⁴⁾協働の効果は達成、生産力の増大という点にある。共通の目標にとりくむ者が接触することにより、自然発生的に競争心が生まれる。この競争心はいい意味でも悪い意味でも活力の独自の興奮をよびおこし、個別的生産力を高める。また、競争心が教育的に組織されれば、競争が生みだした付加的で、またその力が個々人の力の総和以上であるような集団力が創造されるのである。

第三に集団は倫理的共同体である。集団はその発展段階に応じて、集団規範や伝統をもっている。集団生活のなかでその構成員は世論にあらわれる、行為・行動への要求と出くわす。世論は各人に倫理的規範と規則を意識させる重要な道具であり、各人の行為・行動を調整し、価値づける機能をもっている。行為・行動が集団規範にふさわしければ称賛され、行為・行動が集団規範と矛盾すれば非難される。世論はひとりひとりの意見を寄せ集めたものではなく、討議の結果生みだされた、そして集団における討論・対決の過程で形成された集団の判断なのである。²⁵⁾

平行的教育作用の原則は、世論にも現われる。教師は集団にたいして要求を出すのである。作用の平行性は要求が集団(とりわけ核)に拾い上げられ、そして個々人に作用するということから生じるのである。つまり、集団による個人への影響の方法である。平行的

教育作用はこの意味では「集団主義教育の具体的手法の一つ」²⁶⁾なのである。平行的教育作用という方法により、集団全体が教師の単なる客体にとどまらず主体となり、そして個々人も教育作用の客体にとどまらず「発達を達成する主体」²⁷⁾へと転化するのである。こうして、個々人は自分自身のためだけにではなく、仲間全員の発達、ゆえに集団の発展にも責任をもつように訓育されるのである。

III 教育的指導と自己訓育

1. 教育的指導の方法と機能

矛盾による人格発達、活動による人格発達、集団における人格発達等々の法則と密接に関連しているのが教育的指導と自己訓育の統一という法則である。教師は子どもたちの活動を組織し、彼らに知識・技能を習得させ、行動様式を定着させなければならないのはいうまでもないが、訓育の成否にとって決定的なのは、自らを鼓舞し指導しようとする子ども自身の構えである。子どもたちは教師や集団が提出する要求、課題の社会的意義を個人的意味として承認することによって、自分自身の発達に意識的に従事することができるようになるのである。自己訓育は、それを生得的な発達のプログラムのあらわれとみなしたり、「主体の内的世界」における単独の行為とみなす観念論的見解とは全く相容れない概念である。「民主的人格の自己訓育とは、物質的・社会的諸関係を土台にした、社会にたいする彼のしっかりした、わかちがたい政治的・道徳的結合のあらわれであり、しだいに高揚していく彼の自主性と道徳的品位のあらわれである。」²⁸⁾自己訓育はそれ自体として存在するのではなく、集団、社会、教師の要求との関連においてのみ存在するのである。

指導と自己訓育の統一という観点からは、子どもたちの能動性をよびおこすことが重要であるが、指導方法としてロータール・クリンベルク (L. Klingberg) は以下のものをあげている。²⁹⁾

第一に保護 (Pflegen) である。能動性を喚起するにあたって重要なのは、人間が保護されているという雰囲気をつくりだすことである。人間は彼に安息と温かさ、理解と日々の生活の規則性を保証する環境のなかで生活し、学習する。こういう状況の下で能動性は生じるのである。

第二に提示 (Darbieten) である。この場合、目標・課題の設定、解決の方法と手段、実際の達成行動、成果の産出という全ステップはあらかじめ教師がつくっており、子どもたちはそれをそのまま遂行するのである。

第三に指示 (Anleiten) である。教師は一定の目標・課題を子どもたちの前に提出し、彼らと解決のための方法・手段を論議する。ここにもとづいて子どもたちは自分たちで行動し、結果を目標と比較する。この方法においては子どもの高い能動性が要求され、それとともにより高度の自己訓育がめざされるのである。

第四に委託 (Beauftragen) である。教師は目標だけを与え、子どもたちが手段・方法を考え、実際に行動し、結果を点検しなければならないのである。この場合には子どもたちに包括的な能動性が必要とされる。目標達成、課題解決の手段と方法の発見ならびに活動の成果は、自らなしとげようとする子どもたちの意志・能力にかなり依存するのである。

第五に刺激 (Anregen) である。この場合教師は子どもに社会的利益と個人的利益を一致させ、動機をよびおこしながら子どもたちの活動を指導する。教師によってよびおこされた欲求・利益・関心にもとづいて、子どもたちは彼の行動目標を獲得し、自ら課した課題の解決に力を注ぐのである。この方法においては最も包括的な能動性が必要とされるのである。

ここにあげた方法はさまざまな機能をもっているが、クリンベルクは次の二つの機能をあげている。³⁰⁾

一つは伝達と確信である。この機能は知識習得のさいにも、科学的世界観の形成にも関係している。知識の伝達・習得は確信形成の基礎であり、そのさいには、①知識・認識を伝達すればいいのではなく、科学的真理を反映しているということをも伝えるということ、②認識は子どもの行為と無関係ではないということ、③子どもたちの個人的諸条件が作用しているということ、④子どもたちの情動的態度、といったものを考慮しなければならない。

もう一つは習慣と練習である。習慣化とは生活することによって生じる一定の行動様式を形成することである。習慣性は一定の生活秩序と関連して形成される。練習というとき重要なのは、その過程で一定の行為系列が発達することである。練習の成果はさまざまな要因に依存しているが、とりわけ子どもたちが練習の目標を知り、彼自身の力に応じた行為系列を知って練習するということは重要な要因である。

教師は子どもたちが自分自身の発達課題を自覚し、それにとりくむように指導しなければならない。そういう意味で、自己訓育とは子どもたちが自分自身に意識的に働きかけようとする動機・欲求・感情・意欲をよびおこすことともいえる。

2. 間接的指導と自己訓育

子どもの自己活動をひきおこす指導については、そ

の方法、機能とならんで指導スタイルが重要である。指導スタイルとは教育的指導の原則の体系であり、そのメルクマールは、①教師の活動の目標が民主的人格の形成であること、②集団に全構成員を発達させるという義務を負わせること、③人格の肯定的特性にもとづいて要求を出すこと、④ひとりひとりの達成能力を考慮すること、⑤成果や行為にたいし正確な評価を下すこと、⑥人格形成に携わるあらゆる人々と連携することである。³¹⁾

教育的指導は直接的指導 (direkte Führung) と間接的指導 (indirekte Führung) とに区別される。指導スタイルは、とりわけ教師と集団との間にあらわれるが、指導スタイルは集団の発展段階に即していなければならない。集団が十分に発展していない場合には、全員に変更の余地のない要求を出し、活動力のある核が育っている場合には指導は間接的になる。つまり、間接的指導の重要な形態は平行的教育作用である。教師は直接個々人に指示を出したり、要求を出したりするのではなく、集団、その機関、班に要求を出すのである。組織された集団が存在するとき、指導機能は集団の機関とそのメンバーに承認されるのである。教師は集団の機関と共同することによって、その指導的役割を果たすのである。したがって、直接的指導が「教師 — 子ども」という二項関連であるのにたいし、間接的指導は「教師 — 集団 — 子ども」という三項関連なのである。³²⁾

教師から出された要求は、集団およびその機関、班を介することによって、集団内で世論となり、個人へと作用する。そして集団の構成員はひとりひとりが世論の担い手として仲間働きかけ、自らにも要求を出し、他人および自己を点検するのである。つまり、批判と自己批判である。集団は批判と自己批判をとおして発展する。運動している集団には、その内部に目標と力量との矛盾、意志と技能との矛盾をもっているが、集団のなかでは一方が他人に誤りを気づかせ、相互に刺激しあい、集団のための行為・行動が客観的に評価されるときに矛盾は克服されるのである。³³⁾

間接的指導においては、子どもたちは集団、その機関とメンバー、世論を介して、集団発展の主体、「発達を達成する主体」となるわけである。したがって、間接的指導は自己訓育の重要な形態であり、その作用は集団の発展段階と教師の力量に依存するのである。

ところで、さまざまなスタイル・方法・機能をあわせもつ教育的指導は自己訓育と統一されていなければならない。そのさい重要なのは第一には、教師と子どもたちが同一の目標を共有し追求することである。教師は子どもたちを一定の目標に方向づけるにとどまら

ず、目標を意識させなくてはならない。そしてさらに目標を彼らの活動の不断の刺激としなければならない。目標を設定するさいに考えられる方法としては、(1)教師が一定の目標を定め、子どもたちにそれを承認させる、(2)教師が子どもたちに社会的・集団的利益を自覚させ、彼ら自身に自主目標を設定させる、(3)子どもたちが関心をもつような模範＝モデルをつくり、彼ら自身に自主目標を設定させる、(4)教師が子どもたちに、彼らの弱点、欠点を意識させ、それを克服しようとする意志をよびおこす、等々あるが、目標を意識させることが自己訓育の手段となるためには、子どもたちが彼ら自身の活動を目標にたして自己点検できるようにしなければならない。³⁴⁾

こうした目標の意識化とならんで重要なのは、活動が正しく評価されることである。評価の方法としても①教師自身が評価し、子どもたちがそれと自分たちの判断とを比較する、②教師が評価尺度を設定し、子どもたちがそれに従って自分たちの行動を評価する、(3)教師が社会的・集団的目標と利益を子どもたちに理解させ、彼らに自己の目標達成に応じたステップを考えさせ自ら評価させる、³⁵⁾等々があるが、自己訓育の最も高い段階では、子どもたちは彼ら自身の判断と彼らの活動の結果を社会的・集団的利益に即して再考する能力と構えを獲得し、自己にたいしても批判することができるようになり、弱点、欠点を放置せず、それを指摘しあい、次の活動の教訓をひきだすようになる。

以上から、自分自身の達成・行動にたいして自ら評価する構えと能力を発達させることが重要だ、というのは明らかである。自分自身をコントロールするということは、自己の活動にたいする本質的な規準であり、自己訓育過程における重要な要因なのである。

結局、自己訓育というときに重要なのは次のような能力を発達させることだといえる。

- ① 自主的、自己批判的に、社会的要求と利益とに即して、また民主的モラルに即して、自らを方向づけ、目標を定める能力。
- ② 集団における彼自身の位置と責任を自覚し、活動する能力。
- ③ 自分自身の発達水準を分析し、自らの欠点に誠実に批判的な態度をとり、徹底してそれを克服しようとする能力。

これらの能力を発達させるには、教師が子どもたち一人一人の人格と集団の発達・発展状態を分析し、自らを訓育する力がどれくらい育っているかを不断に顧慮しなければならない。子ども・集団のなかにひそむこの潜在力は教師の指導によってひきだされ、訓育過程を構成するさいに利用されなければならないのである。

おわりに

人間と環境との間の外的矛盾を転化させた内的矛盾は人格発達の大動力である。しかしさらに、内的矛盾は活動のなかで、また集団のなかで克服される。教育的指導の本質は外的矛盾を内的矛盾に転化させて、それを子ども自身の活動によって克服させることにある。また、活動は子どもどうしの交通と不可分の関係にあり、活動と交通は集団のなかで統一される。教師の教育的力量は集団がどれだけ発展しているかに依存する。集団が発展するにつれて、活動と交通は能動的になり、指導は直接的指導から間接的指導へとそのスタイルを変えていく。間接的指導は平行的教育作用の一形態であると同時に、自己訓育の一形態でもある。自己訓育というときに重要なのは、内的諸力が外的影響とは無関係に、独立して作用することではなく、目標を自覚し、活動を自ら制御しながら行う活動を組織することである。

本論文では自己訓育の概念を十分に検討することはできなかった。この点については他日を期して稿を改めて論述したい。教育的指導と自己訓育とが統一されるためには、教師と子ども(集団)が互いに目標を一致させることと活動の制御・評価が重要な条件である。自己訓育は、子どもが一定の能力を発達させ、民主的人格へと自らの責任で発達できるようにする、という点からみてもすぐれた教育的課題なのである。

注および引用文献

- 1) Vgl., P. Klimpel; *Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit*. Volk und Wissen, Berlin. 1969. S. 103.
- 2) ゲ・エス・コステューク(矢川徳光他訳)「子どもの発達と教育の相互関係について」国民教育研究所論稿『国民教育の諸問題』2. 1960年 172頁参照。
- 3) Vgl., P. Klimpel; a. a. O., Ss. 130-131.
- 4) Vgl., Ebenda. Ss. 139-140.
- 5) マカレンコ著、矢川徳光訳『マカレンコ全集』第6巻 明治図書 1980年 137頁。
- 6) 『同上書』 137頁。
- 7) Vgl., G. I. Stschukina; *Besonderheiten und Gesetzmäßigkeiten der Erziehungsprozesses*. In: Dieselbe (hrsg.); *Zur Theorie und Methodik der kommunistischen Erziehung*. Volk und Wissen, Berlin. 1982 (2Aufl.) S. 14-15.
- 8) Vgl., P. Klimpel; a. a. O., S. 140.
- 9) Vgl. Ebenda. S. 141.
- 10) A. N. Leontjew; *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Volk und Wissen, Berlin. 1975. (5 Aufl.) Ss. 231-232.
- 11) エリコニン著、駒林邦男訳『ソビエト・児童心理学』明治図書 1964年 25-27頁参照。
- 12) H. Hiebsch; *Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung*. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin. 1968 (3 Aufl.) S. 58f.
- 13) Vgl., Ebenda. S. 24f.
ハンス・レーヴェによれば能動性の概念規定に本格的に取り組んだ最初研究者がH・ヒープシュである。
Vgl., H. Löwe; *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin. 1977 (8. Aufl.) S. 31.
- 14) P. Klimpel; a. a. O., S. 109.
- 15) H. Hiebsch und M. Vorweg; *Einführung in die marxistische Sozialpsychologie*. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin. 1976 (10 veränderte Aufl.) S. 54.
- 16) イー・エフ・コズロフ(池田貞雄、浅見軍四郎訳)「教育集団の理論的基礎」ソビエト教育学研究会編訳『マカレンコ研究』Ⅱ 明治図書 1965年 9頁。
- 17) 橋迫和幸氏によれば、「平行的教育作用」に関するこうした見解は「マカレンコの教育理論を貫く『基本法則』である」(橋迫和幸「マカレンコ理論における『労働』の問題」日本教育方法学会編『教育方法9 現代訓育理論の探究』明治図書 1978年 125頁)。
- 18) 「活動・交通」をめぐることは、ア・エヌ・レオンチェフの活動原理をどう評価するか、という問題に端を発して、ソビエトにおいて論争が行われている。
ア・ア・レオンチェフは、活動を人間の具体的・歴史的に条件づけられた存在様式であり、客観的・社会的基礎と主観的・心理的基礎とが統一される存在単位であるとし、交通を集団活動における人々の相互作用を保証し、社会的・人格的・心理的關係を実現する過程の体系だと捉えている。そして彼によれば交通は活動の一単位であり一種の活動である。したがって、彼によれば人格と社会は、交通を含んだ活動によって媒介されているとすることができる。

ベ・エフ・ロモフはこれにたいし、交通は活動の特殊な場合ではなく、人間と人間との関係を性格づけるものであり、社会と人格は活動、交通、欲求、反映の諸カテゴリーを含む生活様式によって媒介されると主張する。つまり、交通は活動の一単位などではなく、独自のカテゴリーだというわけである。

両者の論争については、高取憲一郎「『活動と交通』論争についての一考察」心理科学研究会編『心理科学』第四巻第二号（1981年）を参照されたい。

- 19) A. N. Leontjew; a. a. O., S. 233.
- 20) H. Hiebsch; a. a. O., S. 68.
- 21) Vgl., G. I. Stschukina; a. a. O., S. 16.
- 22) Vgl., H. Hiebsch; a. a. O., S. 69./H. Hiebsch und M. Vorweg; Versuch einer Systematisierung des sozialpsychologischen Forschungsbereiches. In. "Deutsche Zeitschrift für Philosophie" 1964—5. S. 548ff.

従来の教育学研究ではGruppeをグループ、Kollektivを集団と訳してきた。両者の相違、区別のし方は研究者によってさまざまである。W・オコンは両者を、一時的か長期的か、内的連帯意識に支えられているかどうかで区別しており、両者の連続性を認めず、二律背反的に考えている。テ・イエ・コンニコフはGruppeを自然発生的なもの、Kollektivを組織的なものと捉え、H・クライン、K-H・トマシェフスキーはKollektivを「ひとびとの自由なGruppe」（マカレンコ）とし両者の連続性を認めている。E・マンシャッツは教育学におけるGruppeは教育実践の組織単位と考えている。社会心理学ではGruppeは一定の社会構造を示し、集団事象の内的関連を解明するための概念とされており、ヒープシュ等は一時的に集まった群はGruppeの概念から除きGruppeを①共同活動、課題の共有化、②分化・機構化、③コミュニケーション、④時空的共存というメルクマールで捉えている。そしてKollektivを形式上はよく統合されたGruppeであり、質的には民主主義的倫理をその社会関係に具体的に生かしているものと考えている。ヒープシュにしたがえばGruppe概念はKollektivにも適用できる。ここでは集団の運動的性格を際立たせるために、ヒープシュの所論にもとづいて、Gruppeを集団、Kollektivを民主的集団と訳出している。この問題については以下の文献を参考にした。

* W. Okon; Der Kollektivunterricht in der polinischen Schule. In. E. Meyer (hrsg.);

Sozialerziehung und Gruppenunterricht, international gesehen. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1963. S. 77.

* T. Je. Konnikowa; Die Herausbildung des Kollektivs und der Einfluß des Kollektivs auf die Schülerpersönlichkeit. In. G. I. Stschukina (hrsg.); a. a. O., Ss. 24—25.

* E. Mannschatz; Entwurf zu einer Methodik der Kollektiverziehung, Zweite stark veränderte und erweiterte Aufl. Volk und Wissen, Berlin. 1970. S. 51.

* クライン、トマシェフスキー編著、吉本均、中野光、三枝孝弘訳『授業における陶冶と訓育の理論』明治図書 1967年。

なお、Gruppeのメルクマールについては拙論「訓育過程の組織方法論に関する基礎的研究」（広島大学大学院教育学研究科修士論文 1983年1月）および「訓育過程の組織方法論（その1）—人格形成の社会心理学的基礎」（中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第28巻 1982年）を参照されたい。

- 23) Vgl., P. Klimpel; a. a. O., Ss. 164—166.
- 24) H. Hiebsch und M. Vorweg; a. a. O., 1964. S. 541.
- 25) Vgl., G. Stoppe; Die Entwicklung der öffentlichen Meinung, der Kritik und Selbstkritik sowie des sozialistischen Wettbewerbs im Kinderkollektiv. In. A. Bolz und E. Günther (hrsg.) ; Makarenko heute. Volk und Wissen, Berlin. 1973. S. 148.
- 26) 橋迫和幸『前掲書』 125頁。
- 27) J. Schmollack; Sozialismus und Entwicklung der Persönlichkeit. In. "Pädagogik" 1967—12. S. 1074.
- 28) 小川太郎著『教育科学研究入門』明治図書 1979年 69頁。
- 29) Vgl., L. Klingberg; Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit in der sozialistischen Schule. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin. 1962. S. 146ff.
- 30) Vgl., P. Klimpel; a. a. O., Ss. 173—175.
- 31) Vgl., Ebenda. Ss. 170—171.
- 32) Vgl., Ebenda. S. 170.
- 33) Vgl., E. Mannschatz; Probleme der Kollektiverziehung. Volk und Wissen, Berlin. 1961. S. 41.
- 34) Vgl., P. Klimpel; a. a. O., Ss. 175—176.
- 35) Vgl., Ebenda. S. 177.